PROGRAMA **DE FORMACIÓN**



HACIENDO DEL SABER

UNA MINGA

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

FERNANDO SARMIENTO SANTANDER
JAVIER MEDINA BERNAL
LUZ ELENA PATARROYO LÓPEZ
MARCO FIDEL VARGAS HERNÁNDEZ
ROSÍO GONZÁLEZ SANDOVAL

CONSTRUYENDO **PAZ** CON EQUIDAD DESDE **NARIÑO**



HACIENDO DEL SABER UNA MINGA

PROGRAMA DE FORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

FERNANDO SARMIENTO SANTANDER
EDITOR

JAVIER MEDINA BERNAL
LUZ ELENA PATARROYO LÓPEZ
MARCO FIDEL VARGAS HERNÁNDEZ
ROSÍO GONZÁLEZ SANDOVAL

























HACIENDO DEL SABER UNA MINGA
PROGRAMA DE FORMACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

Director general
Luis Guillermo Guerrero Guevara

Subdirector
Marco Fidel Vargas

Coordinador del equipo
Iniciativas de Paz
Fernando Sarmiento Santander

Autores
Fernando Sarmiento Santander (editor)
Javier Medina Bernal
Luz Elena Patarroyo López
Marco Fidel Vargas Hernández
Rosío González Sandoval

ISBN: 978-958-644-239-8

Equipo de producción editorial

Coordinación editorial
Ana María Castillo Montaña

Edición
Fernando Sarmiento Santander

Corrección de estilo
Sarah Nieto Méndez

Diseño y diagramación
Equilibrio Gráfico Editorial Ltda.

Impresión
Panamericana Formas e Impresos S.A.

Cinep/Programa por la Paz
Carrera 5 No. 33B-02
PBX: (57-1) 2456181
Bogotá, D.C., Colombia
www.cinep.org.co

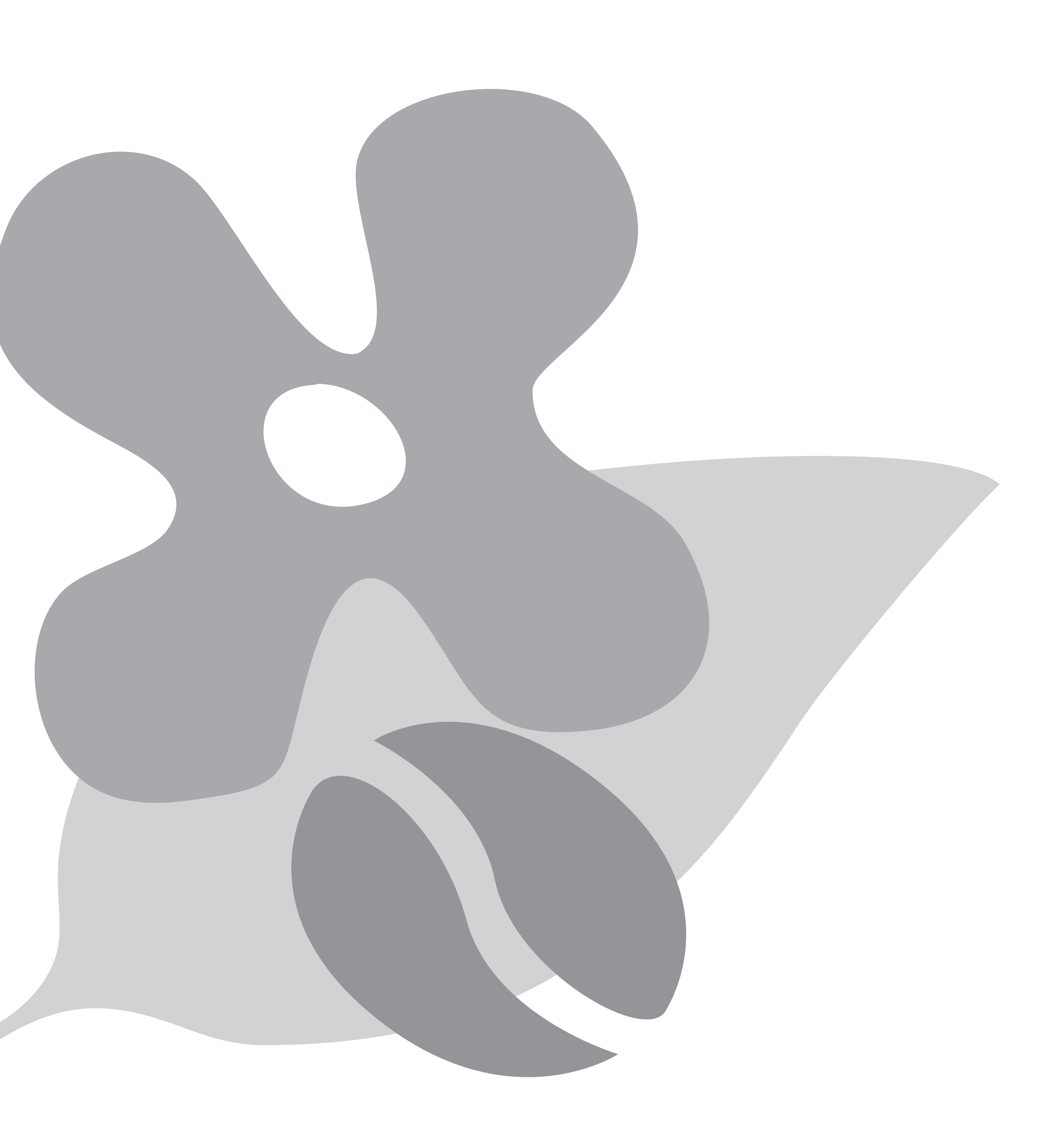
Primera edición
Septiembre de 2018
Bogotá, D.C., Colombia

Impreso en Colombia /
Printed in Colombia

Esta publicación hace parte del convenio "Construyendo Paz con Equidad desde Nariño" y es posible gracias al apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).



CONTENIDO





PRESENTACIÓN

El Convenio "Construyendo paz con Equidad desde Nariño" se propuso desarrollar un Programa de formación orientado al fortalecimiento del liderazgo de las mujeres campesinas e indígenas y sus organizaciones. Este Programa de formación incorpora los principios de la educación popular, aplicados a contextos rurales y combina herramientas investigativas, pedagógicas y didácticas que promuevan la construcción colectiva de conocimiento. De este modo, el Programa de formación se propone como un proceso integral de intercambio, enriquecimiento y profundización de los saberes propios, orientado al fortalecimiento de los liderazgos y las capacidades personales y colectivas de hombres y mujeres. Mediante este programa, se adquieren las herramientas conceptuales, técnicas y prácticas para la transformación de conflictos, la construcción de territorio y la consolidación de iniciativas sociales, políticas y económicas propias. Estas formas de conocimiento se generan a partir del intercambio de saberes; es un proceso dinámico, en el que el conocimiento está en constante transformación.

Por consiguiente, se incorpora aquí la experiencia de la *minga*, que resulta ser una metáfora adecuada, en este caso, para expresar el espacio donde tiene lugar el proceso de construcción de conocimiento. El saber popular es producto de la *minga* permanente de los pueblos, que pone en diálogo los aprendizajes de su quehacer cotidiano; un quehacer de resistencia, de defensa del territorio, de apuestas de vida. Para el desarrollo de este proceso, el Programa de formación ha identificado cinco (5) ejes temáticos centrales para el fortalecimiento de los liderazgos de las mujeres en el territorio. Se trata de ejes transversales incorporados a los distintos procesos que conforman el Programa de formación. Estos son:

- Construcción integral de paz.
- Equidad de género.
- Economía propia y solidaria.

- Exigibilidad de derechos y participación política.
- Identidades rurales e interculturalidad.

Este documento presenta el Programa de formación en sus componentes fundamentales:

- Los objetivos buscados.
- El contexto en el que se desarrolla y las consideraciones de pertinencia.
- La estructura general del programa, que facilitaría la visualización del conjunto del mismo.
- Los ejes temáticos que se desarrollan de forma trasversal.
- Las bases pedagógicas de las cuales parte su propuesta educativa.
- La metodología propuesta.
- Los procesos de formación que componen y concretan el desarrollo del Programa de formación.



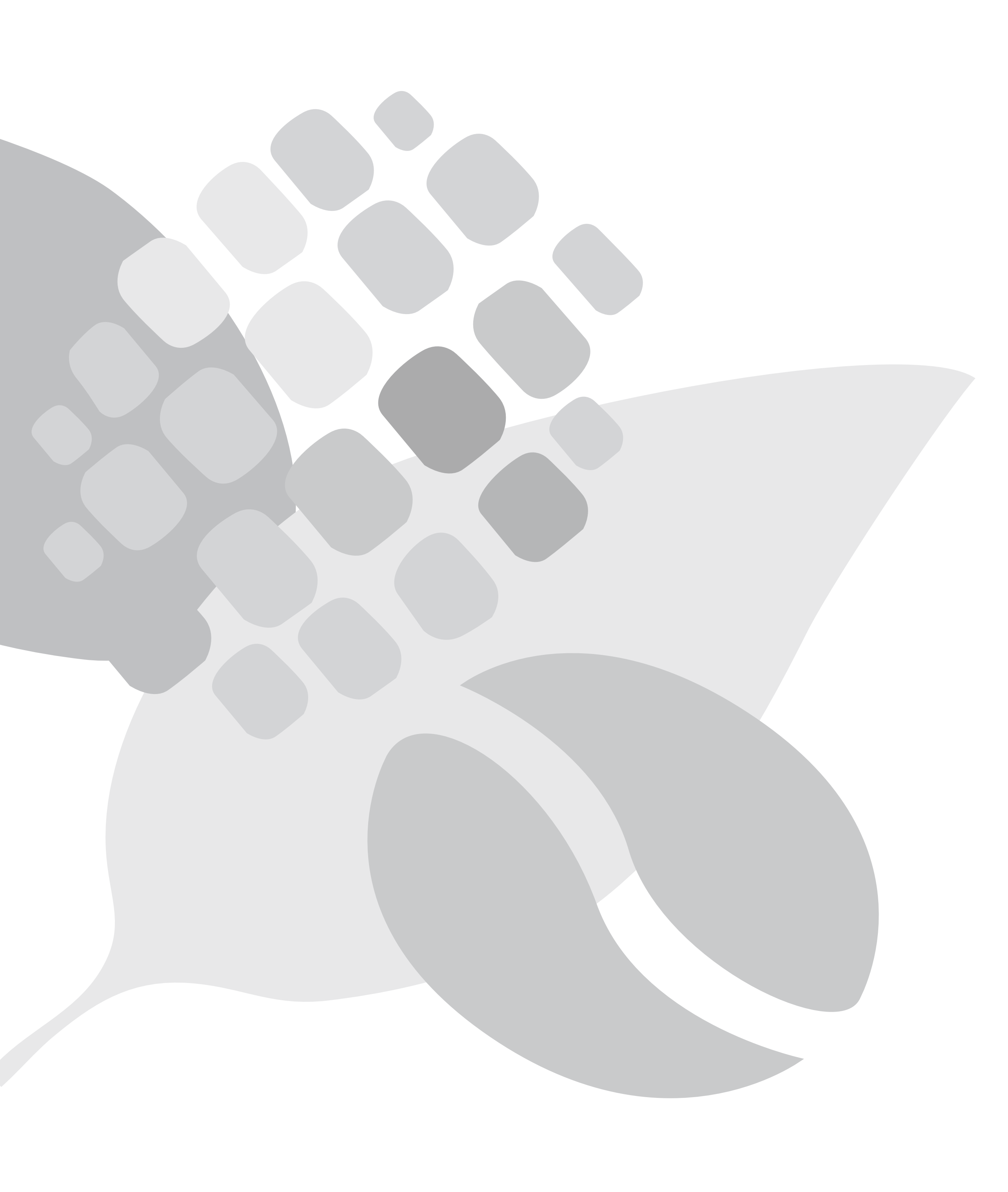
OBJETIVOS

Objetivo general

Promover aprendizajes y experiencias para el ejercicio activo de la participación y la incidencia política de las mujeres, para su autonomía económica en condiciones de equidad en contextos rurales y campesinos y para el apoyo a iniciativas de paz mediante la restitución de derechos, el fortalecimiento identitario y la memoria.

Objetivos específicos

- Ofrecer a las y los participantes del Programa de formación las concepciones y los debates actuales sobre participación política y paritaria, incidencia, autonomía económica, restitución de derechos, enfoque de género, iniciativas de paz, fortalecimiento identitario, memoria, tierra y territorio y construcción integral de paz.
- Posibilitar la creación o la socialización de metodologías que promuevan la restitución de los derechos de las mujeres a la participación y la incidencia política, a la autonomía económica en condiciones de equidad y al goce efectivo del derecho a la paz.
- Incentivar el compromiso individual y colectivo de las mujeres y sus organizaciones para la exigibilidad de derechos como aporte a la construcción de paz en Nariño.





CONTEXTO
Y PERTINENCIA

El contexto se puede analizar en dos grandes ámbitos territoriales: el nacional y el regional. El ámbito nacional se relaciona con los procesos sociales y políticos que vive actualmente el país; el ámbito regional, con los procesos organizativos y de defensa del territorio, en concreto, los que se dan en la zona andina del departamento de Nariño, incluido el Macizo, la Cordillera y la ronda del Volcán Galeras. En el ámbito nacional, se puede hacer referencia a dos procesos socio-políticos que marcan las tendencias del país en la última década: en primer lugar, el proceso de transición de la guerra a la paz por el que está cruzando el país; en segundo lugar, el período de reactivación de la movilización social, liderado por las organizaciones populares del mundo rural.

En lo que se refiere al proceso de transición de la guerra a la paz, si bien representa distintos matices, retos y dificultades, demarca tanto la implementación de acuerdos en el proceso de adelantado entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP en La Habana, Cuba, entre los años 2012 y 2016, como el proceso entre el Gobierno Nacional y el ELN, activado en su fase pública a comienzos del 2017. Las agendas temáticas de estos dos procesos de diálogo y negociación para el logro de la paz representan una suerte de mixturas entre, por un lado, las demandas y luchas históricas de los movimientos sociales y las banderas políticas de la insurgencia y, por el otro, la intención de las élites en el poder por mantener el orden político y económico en sus expresiones nacionales, regionales y locales.

En este escenario, las agendas de paz incluyeron temas que hacen referencia a las causas y sostenimiento del conflicto armado y la violencia política, como el acceso y uso de la tierra, participación política, el problema de los cultivos de uso ilícito y narcotráfico, justicia transicional y reparación a víctimas, procesos de desmovilización y reincorporación a la vida civil de excombatientes y el desarrollo territorial. El tratamiento de estos temas en el proceso de paz y la posterior implementación de los acuerdos en torno a ellos trae como consecuencia el diseño o rediseño legislativo

e institucional para la ejecución de las políticas acordadas. Sin embrago, es importante tener en cuenta que este proceso de implementación tendrá como eje principal el enfoque territorial, lo que se ha denominado "paz territorial"[1]. Esta fue una característica importante de los acuerdos en La Habana y, seguramente, también lo será en el proceso en curso con el ELN. En esta fase, la participación de las organizaciones sociales será determinante para la definición de los programas de implementación en las zonas que se prioricen, que pone de presente las principales problemáticas a las que se han visto históricamente enfrentadas. Prevemos que no serán procesos fáciles, por el contrario, pueden generar nuevas tensiones y conflictos entre los diversos actores presentes en el territorio. Fortalecer tanto las capacidades de movilización, participación política, exigibilidad de derechos como las capacidades de mediación y resolución de conflictos serán tareas clave para aportar a la construcción de la paz desde las regiones. De cierta manera, los procesos de paz resultan ser "ventanas de oportunidad"[2] para los sectores populares, ya que se abren nuevas vías para tramitar las demandas sociales aún no resueltas.

De aquí la importancia de tener presente el segundo proceso socio-político, al que se hizo referencia arriba, la reactivación de la movilización social. Las movilizaciones de los sectores campesinos, afrodescendientes e indígenas de los últimos años dan cuenta del "renacer" de las organizaciones populares del mundo rural, no solo como protesta sino, fundamentalmente, como constructoras de propuestas de vida digna en los territorios. En efecto, la movilización de estos sectores –derivadas en buena medida en la constitución de la Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular y en la formulación de su pliego de exigencias– ha mostrado la centralidad del problema de la tierra y la visibilidad de un sujeto tradicionalmente excluido desde las políticas de desarrollo del nivel nacional, regional y local. Estas iniciativas populares se desarrollan en un escenario con múltiples dificultades y oportunidades, que deben ser tenidas en

1 Discurso de Sergio Jaramillo, Alto Comisionado de Paz, durante los diálogos de paz en La Habana- Cuba, en la Universidad de Harvard el 13 de marzo de 2014.

2 Los procesos de paz abren la posibilidad a sectores y movimientos sociales de tramitar demandas que no han sido atendidas por la institucionalidad en el marco del conflicto. Se convierte en una ruta alterna para gestionar agendas pendientes. El caso del proceso de paz entre el Gobierno y las Farc-Ep en La Habana abrió una agenda temática que permitió a los líderes sociales presentar propuestas de superación del conflicto, en temas de interés nacional como tierras, participación política, cultivos de uso ilícito, atención a víctimas, procesos de dejación de armas y reincorporación.



cuenta en la construcción de una estrategia de formación y acción para la exigibilidad de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales (DHESCA), la construcción de la paz en los territorios, la visibilización y fortalecimiento de los liderazgos de las mujeres, además del fortalecimiento de alternativas económicas para la autonomía y la vida digna.

En consecuencia, se pueden señalar las siguientes dificultades: 1) la violencia simbólica en contra de las organizaciones populares del campo, producto de una visión hegemónica de corte conservador y antidemocrático que se impone al nivel del desarrollo de las políticas y en los medios de comunicación; 2) la implementación de un modelo de desarrollo excluyente neoliberal, que tiene como consigna maximizar los beneficios a costa de los recursos naturales y las personas que habitan los territorios y que, actualmente, se ve materializado en el modelo extractivo; y 3) la violencia física en contra de las organizaciones populares y contra la población civil por parte de distintos actores.

Sobre las oportunidades, se pueden contar las siguientes: (i) una amplia capacidad de movilización y de construcción y mantenimiento de redes y procesos de base; (ii) en algunos casos, comunidades organizadas con permanencia en los territorios; (iii) reconstitución de las organizaciones basada en el papel de las mujeres y los jóvenes y en la ampliación de la democracia interna; y (iv) los ejercicios alternativos de exigencia de derechos que las comunidades rurales y sus expresiones organizativas realizan cotidianamente, que pueden nutrirse tanto de las experiencias de vida propias de otras organizaciones y procesos de base como de organizaciones defensoras de Derechos Humanos, que tienen como principios de trabajo el acompañamiento y la formación alrededor de estas temáticas.

En el ámbito regional, específicamente de Nariño, donde tiene lugar este Programa de formación, los procesos organizativos, de resistencia y defensa del territorio se integran y concretan en el impulso y proclamación de los "Territorios campesinos agroalimentarios". Los Territorios agroalimentarios son una iniciativa promovida por el Coordinador Nacional Agrario (CNA). En Nariño, se han proclamado los primeros del país. La cartilla del CNA que presenta esta iniciativa los define de la siguiente manera:

> "Es un territorio concebido (pensado), habitado y organizado por nuestras familias, comunidades y organizaciones campesinas, orientado por un Plan de Vida Digna Campesino, resultado de pro-

> cesos organizativos, sociales, políticos, económicos y culturales. Allí, como campesinos hombres y mujeres construimos nuestras relaciones sociales y comunitarias y tenemos una relación directa y especial con la tierra, la naturaleza y el agua, fruto de procesos y prácticas sociales y productivas donde se unen el pasado y el presente. En los Territorios Agroalimentarios desarrollamos actividades como la producción agrícola, pecuaria, forestal, pesquera, así como pequeña minería combinada con agricultura, en las que los productos generados como el Maicito, el Platanito, la Papita, la Yuquita, el Pescado, nos sirven para nuestra propia alimentación, pero también los comercializamos en los mercados de nuestros pueblos o plazas de las grandes ciudades para que las comunidades de la ciudad también se alimenten"[3].

En esta misma cartilla, el CNA enumera un conjunto de elementos que responden a la pregunta "¿para qué nos sirven?", que, para el caso del Programa de formación en el territorio, se convierten en ejes orientadores, o rutas de sentido, para la construcción del conocimiento colectivo: para el reconocimiento de la territorialidad campesina, así como lo han logrado nuestros hermanos indígenas y afros; para garantizar nuestra permanencia en el territorio; para proteger la cultura, identidad y vida campesina, buscando que se reconozca a las campesinas y los campesinos como sujetos de derechos políticos, económicos, sociales y culturales; para mejorar la calidad de vida, asegurar la inclusión social y la efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de nuestras familias campesinas y de las demás comunidades rurales; para fortalecer nuestros procesos organizativos y defender nuestros territorios de la voracidad capitalista; para fortalecer la economía campesina, nuestras formas de producción, intercambio y comercialización de productos y así construir un modelo de agricultura para la vida que nos permita ser una alternativa de producción en armonía con la naturaleza; para proteger y defender el agua, la naturaleza y demás bienes comunes hoy amenazados por los proyectos extractivistas (hidrocarburos, minería, hidroeléctricas etc.); para desarrollar procesos de ordenamiento territorial popular y gobierno propio, afirmando la autodeterminación de nuestras comunidades campesinas, definiendo nuestros programas y propuestas por medio de un Plan de vida digna; para

3 Coordinador Nacional Agrario, CNA, (s.f.) Territorios Agroalimentarios, cartilla, disponible en https://cnagrario.files.wordpress.com/2014/11/territorios_agroalimentarios_cartilla_175x250_print.pdf



luchar por el acceso a la tierra y demás factores productivos de campesinas y campesinos; contribuyendo a reducir y evitar los conflictos de uso del suelo; planificar el uso y la ocupación de los espacios rurales para el logro de la seguridad, la autonomía y la soberanía alimentaria.

De este modo, el Programa de formación y gestión del conocimiento, entendido como un espacio de diálogo e intercambio de conocimiento y experiencias en la construcción y defensa del territorio, ganará en pertinencia, en la medida en que se oriente a aportar en el fortalecimiento de las distintas iniciativas campesinas e indígenas. El siguiente conjunto de indicadores de pertinencia puede ayudar a evaluar tal propósito:

- El aprendizaje es colectivo y todos son considerados sujetos pedagógicos, de tal forma que se articulen visiones y se estimule el diálogo de saberes en una perspectiva de horizontalidad y reconocimiento del otro/a.
- Incorpore perspectivas de género y generación.
- Parta de las necesidades y propuestas de las comunidades y contribuya a la transformación positiva de los conflictos mediante la identificación de herramientas y alternativas de construcción integral de paz.
- Consolide el conocimiento y sentir del territorio, motivando el desarrollo de prácticas investigativas rigurosas.
- Se convierta en herramienta para la incidencia política y la defensa del territorio, derivado de la formación y fortalecimiento de la acción política de las y los participantes.
- Desarrolle una lógica multi-escalar y multi-actor frente a los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales.
- Permita conocer las diversas identidades y propuestas de las organizaciones sociales en el territorio y generar diálogos entre ellas para el ordenamiento común del territorio.
- Genere productos comunicativos.





ESTRUCTURA
GENERAL







FUNDAMENTACIÓN HUMANA

Ciclo básico: fundamentación en las tres dimensiones relacionales del sujeto: consigo mismo, con la comunidad y con la naturaleza.

PROFUNDIZACIÓN TEMÁTICA

Ciclo 1: estado del arte y desarrollos conceptuales.
Ciclo 2: contexto y vivencias en el territorio.
Ciclo 3: acción colectiva y estrategias de cambio para la paz.

CONSTRUCCIÓN DE PLANES DE VIDA

Los planes de vida se conciben como una construcción colectiva y se realizan a través de los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y medioambientales del territorio.





La ruta pedagógica del Programa de formación, que da estructura a sus distintos procesos, está compuesta por tres grandes fases:

Fundamentación humana: esta fase se realiza para afianzar la perspectiva del sujeto de aprendizaje en sus tres dimensiones relacionales: relación consigo mismo, relación con los demás y la comunidad, relación con la naturaleza. Esta fase de fundamentación trata los distintos ejes temáticos, exponiendo sus principales debates en el contexto local, nacional e internacional y presenta los elementos conceptuales básicos para su comprensión.

Profundización temática: esta fase de profundización retoma los ejes temáticos (Construcción integral de paz/Equidad de género/Econo-

mía propia y solidaria/Exigibilidad de derechos y participación política/ Identidades rurales e interculturalidad) y los desarrolla a través de tres ciclos: en el primero, se profundiza, para cada uno de ellos, el estado del arte y los marcos conceptuales que lo definen; en el segundo ciclo, se contextualizan los temas, el contexto territorial y las vivencias de las comunidades; en el tercer ciclo, se trabaja en la perspectiva del cambio y la transformación de las condiciones a través de la acción colectiva.

Construcción de Planes de Vida: esta tercera fase se realiza de forma paralela a las dos anteriores. Consiste en generar y recoger procesualmente los insumos para los planes de vida familiares, veredales, municipales y regionales, conforme a los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales que se realizan en el territorio. Por ejemplo, procesos de fortalecimiento organizativo, de economía solidaria, de defensa del territorio, de protección ambiental, etc.



Fundamentación humana fase básica (1 ciclo)		
Contenidos en fundamentación del Programa de formación (ciclo básico) y perspectiva de los planes de vida en las relaciones con sí mismo, la comunidad y la naturaleza)		
Fundamentación Exigibilidad de Derecho	Fundamentación Construcción de Paz	Fundamentación Enfoque de Género
Fase de profundización (3 ciclos)		
Estado del arte Ciclo 1 ¿Cuál es el estado del arte y las bases conceptuales?	Contexto/territorio Ciclo 2 ¿Cómo se expresan y se viven en el territorio los problemas relacionados con los ejes temáticos?	Realización/futuro Ciclo 3 ¿Cuáles son las estrategias y las acción colectivas para generar el cambio hacia la paz?
Fase de construcción de planes de vida para el buen vivir		
Los planes de vida se conciben como una construcción colectiva y se realizan a través de los procesos sociales, políticos, económicos, culturales y medioambientales del territorio.		



Guía pedagógica para la construcción de los módulos de formación

- Tema
- Presentación
- ¿Por qué es relevante este módulo?

Objetivos pedagógicos

- A nivel personal
- A nivel comunitario
- A nivel territorial

Contenidos

- Justificación y exposición del tema
- Conceptos básicos relacionados
- Relación con lo personal, lo comunitario y el territorio
- Relación con los otros ejes temáticos (género, paz, exigibilidad de derechos
- Aporte para el Plan de vida

Metodología

- Descripción del taller paso a paso
- Recursos didácticos (fichas, lecturas, dinámicas, momentos simbólicos y culturales)
- Práctica, réplica Personal/Comunitario/Territorial
- Preguntas guía (ejercicios prácticos, conocer experiencias, relatos de vida)
- Intercambio de experiencias

Evaluación

- Apropiación de los contenidos
- Presentación de las réplicas a nivel personal, comunitario y/o en el territorio

Logística, convocatoria, invitación personalizada a los procesos. 





EJES
TEMÁTICOS

Como se mencionó en la presentación, cinco ejes temáticos conforman los contenidos fundamentales y transversales a los procesos de formación.

- **Construcción integral de paz**: la paz no solo refiere a la terminación de la guerra o a la erradicación de la violencia, sino a la creación y sostenibilidad de mejores condiciones de vida y convivencia. Estas requieren de una visión compleja de las conflictividades sociales para conducir de forma más acertada el trabajo de construcción de paz. Desde el Convenio, se construyó un Programa de formación en construcción de paz para mujeres mediadoras y promotoras de reconciliación, desarrollado en las *mingas de paz* en temas de análisis y transformación de conflictos, y la construcción de visiones comunitarias de la memoria.

- **Enfoque de género**: el género es una categoría descriptiva que hace visible las desigualdades entre mujeres y hombres; una categoría analítica que permite identificar las causas de esas diferencias; y una categoría política que se compromete con la transformación de aquellas desigualdades. Desde el Convenio, se planean actividades de formación sobre género, derechos de las mujeres y mecanismos de participación eficaz de las mujeres en las instancias de planeación del desarrollo local y rural; además se ha reflexionado sobre los roles de género en la vida cotidiana de las familias.

- **Economía propia y solidaria**: como un proceso de producción sustentable, permite la permanencia de las comunidades rurales en el territorio y la construcción de una armonía con la naturaleza mediante la producción, financiamiento, intercambio y comercialización de bienes y servicios, basada en relaciones de cooperación y solidaridad orientadas hacia la construcción del buen vivir. Desde el Convenio, se planean encuentros de capacitación para las mujeres en producción diversificada de alimentos, estrategias de

producción e intercambio de semillas nativas y acompañamiento a la conformación de grupos autogestionados de ahorro y crédito.

- **Exigibilidad de derechos y participación política**: considerar al campesinado, pueblos indígenas, afrodescendientes y a los sectores rurales como titulares del derecho a la tierra y al territorio significa que ellos pueden acceder a la tierra para desarrollar autónomamente su forma de vida y su cultura. Este derecho no se limita únicamente a la propiedad, sino que implica un catálogo de obligaciones estatales más amplio, por lo que se busca una incidencia desde la base en los temas clave de la agenda política. Desde el Convenio, se plantea el Programa de formación en Exigibilidad de Derechos e Incidencia Política, mediante el cual se acompañará a las organizaciones en la formulación y actualización de planes de mejoramiento de los procesos organizativos. Además, se presentará un informe anual sobre la situación de los DHESCA en el territorio.

- **Identidades rurales e interculturalidad**: interculturalidad es un proyecto político inacabado, una opción política siempre en disputa, que tiene que ver con las interacciones cotidianas y, particularmente, con las formas en que procesamos las diferencias en nuestras relaciones con lo "otro". Esto tiene que ver con la producción y reproducción de estereotipos y con determinadas prácticas sociales que provocan desigualdades y exclusiones. La interculturalidad no debe entenderse como tolerancia ante culturas diferentes para permitir la integración social, ni como un simple diálogo entre culturas. En ese sentido, desde el Convenio se apuesta al fortalecimiento de identidades de campesinos e indígenas que interactúan dinámicamente[4] en el mundo rural, pues entender y visibilizar el contacto entre estas dos cosmovisiones y culturas es necesario para plantear caminos alternativos para la demanda de derechos. Por lo anterior, se realizan actividades que aporten a la construcción de territorialidades campesinas e indígenas en el departamento de Nariño.

4 Para Flor Edilma Osorio, "La identidad constituye una dimensión muy dinámica, que se construye y renueva en relación con 'los otros', de modo interdependiente entre lo individual y lo colectivo" (Osorio, Jaramillo y Orjuela, 2011, p. 2).



BASES
PEDAGÓGICAS

A continuación, presentamos las bases pedagógicas que orientan este Programa de formación. La primera de ellas es que el proceso se basa en la formación y el conocimiento significativo; la segunda base es el conocimiento para la vida y el reconocimiento de los entornos vitales, ecológicos; la tercera base es la educación para generar el buen vivir, las mejores condiciones que hagan posible la vida; finalmente, el proceso pedagógico se basa en un principio ético orientado a la construcción de los planes de vida, que involucra la individualidad, la familia, la comunidad, la vereda, el municipio y el conjunto del territorio.

Formación y conocimiento significativo

Las preguntas de partida para este proceso de construcción de conocimiento son: ¿qué es aprender?, ¿cuál es el objetivo del aprendizaje?, ¿cuál es el lugar del aprendizaje?, ¿quién es el sujeto del aprendizaje? Esto lleva a profundizar en aspectos como definir ¿cuál es el aprendizaje que importa?, ¿cuál es el aprendizaje pertinente?, ¿cuál puede ser su utilidad para avanzar a futuro? El asunto, aparentemente trivial, gana importancia, ya que invita a valorar la experiencia, las vivencias tenidas, las acciones realizadas, los logros alcanzados. Caer en la cuenta de que cada persona tiene valor por la historia vivida, la cual representa conocimientos adquiridos durante largos años.



Ello muestra que las vivencias y la experiencia son un escenario de conocimiento valioso para las mismas organizaciones; se trata de una invitación para que, en aras del aprendizaje, se abran momentos de reflexión, de planeación, de aprovechamiento de la experiencia misma; revisar los resultados exitosos, o los intentos fallidos, y extraer las lecciones necesarias para corregir estrategias o metodologías de trabajo. Este aspecto resulta esencial para conceder atribuciones favorables a los éxitos y fracasos, pues una visión negativa de los mismos puede hacer mella en la motivación de los grupos, en la cohesión de sus miembros y en las relaciones con sus líderes. Los aspectos emocionales tienen su lugar y su rol cuando se trata de definir relaciones y estrategias de acción.

El modo de expresión de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la historia relatada se da de muchas maneras. Entre otros, el relato desempeña un papel esencial en la elaboración de los aprendizajes. Sin lugar a dudas, se trata de procesos de constante creación y recreación de los relatos, en donde la repetición, conducida positivamente, ayuda a descubrir nuevos matices, nuevos momentos, nuevos elementos o detalles de importancia que no habían sido contemplados anteriormente. En este caso, no se trata de una simple descripción de los hechos, sino de un relato intencionado de los mismos que ayude a entretejer acontecimientos, sucesos y comportamientos que den cuenta o ayuden a explicar de qué manera se dio la experiencia.

Como si fuera poco, este tipo de conocimiento solo es posible en la colectividad; la transmisión de los aprendizajes ocurre en los momentos de encuentro, en la práctica cotidiana, en las acciones realizadas por la organización o por la comunidad; allí se discute cómo hacerlo, qué atender, cómo abordar, cómo resolver. Unos y otros se complementan: se transmiten detalles, se ajustan los recuerdos, se intercambian lecciones, visiones, percepciones que, juntas, suman experiencia, conocimiento. En esos momentos surgen las preguntas, los problemas a resolver, etc. Es, como ya se dijo, conocimiento colectivo.

De manera que esto nos lleva a la perspectiva del aprendizaje significativo, que consiste básicamente en la atribución de significados al conocimiento adquirido: aún más, le atribuye significado al proceso mismo de construcción del conocimiento, al considerar que construir el conocimiento, e incluso el mismo conocimiento ya adquirido, tienen sentido. Esto es lo que, en parte, conduce a querer aprender a aprender; querer acceder al conocimiento, querer aprender el modo como se aprende y, definitivamente, saber qué hacer con esas dos cosas: con el conocimiento y con el modo que se tiene de aprenderlo.

De ahí que una de las herramientas empleadas para desatar tales procesos de aprendizaje consiste en interrogarse sobre el contexto mismo. En otras palabras, se trata de problematizar el contexto, la situación; esto es, desatar preguntas que conduzcan a buscar explicaciones del mismo, ojalá nuevas explicaciones, nuevas percepciones, nuevas respuestas. Los contextos sociales son escenarios privilegiados para la elaboración de procesos de aprendizaje; se trata de la búsqueda de alternativas a la violencia, a la exclusión social, a la pobreza: ¿cómo la región ha aprendido lo

que ha aprendido? Al fin y al cabo, "el aprendizaje es la búsqueda de una respuesta para una pregunta que nos interesa" (Claxton, 1984, p. 215).

Ecología profunda

La ecología profunda sostiene que sus dos elementos clave son la comprensión de sí mismo y la igualdad biocéntrica. Buscamos el florecimiento de todos los seres vivos e inertes sobre la tierra. La riqueza y la diversidad de las formas de vida contribuyen al florecimiento de la vida humana y no humana sobre la tierra; los seres humanos no tienen derecho a reducir esta riqueza y esta diversidad para satisfacer las necesidades vitales.

La actual interferencia humana en el mundo de la naturaleza es excesiva; la situación de la tierra está empeorando rápidamente, por ello, la vida y la cultura humana deben basarse en la disminución del consumo y enfocarse en el florecimiento y prosperidad de la misma. Un cambio significativo de las condiciones de esta exige transformar las diferentes formas de vivir, creando planes de vida de las personas, comunidades y de los territorios en búsqueda del buen vivir. Quienes trabajamos en ello, tenemos la obligación de participar activamente cambiando nuestra cotidianidad, trasformando nuestras relaciones con la naturaleza y los seres humanos. Todo ser vivo que hace parte de un ecosistema tiene derecho intrínseco a su existencia y este no depende de su materialización ante la humanidad para su pleno desarrollo. Tenemos por lo tanto que pasar de una perspectiva antropocéntrica a una perspectiva ecocéntrica. Estamos llamados a hacer extensiva nuestra empatía a todas las criaturas vivas e incluso al suelo, al aire, al agua, que son también parte de nosotros.

Este proceso transformador implica la liberación y posibilidad de dirigirse hacia un mundo en el que todos los seres humanos pueden vivir con dignidad y armonía con la gran comunidad de los seres que forman la tierra viviente. En consecuencia, la liberación implica reparar el terrible daño que nos hemos infligido unos a otros y a nuestro planeta. El objetivo de la liberación, es la realización del potencial en los seres humanos como participes creativos mejoradores de la vida dentro del desarrollo evolutivo de la tierra (MarK Hathaway, 2014).

En este contexto, los individuos y las comunidades humanas se liberan cuando se tornan diversos y complejos, respetando y ensalzando las diferencias que profundizan en el aspecto de la interiorización, expansión

de la conciencia, para fomentar procesos creativos de auto-organización. Por tanto, se refuerzan los vínculos de comunidad e interdependencia mediante una estrategia educativa en sus planes de vida.

Educación y buen vivir

Como primera medida debemos tener presente que el aprendizaje en la vida tiene como prioridad aflorar y develar los conocimientos que hacen posible la mejora de las condiciones de esta. Entre los pobladores, podemos mencionar los siguientes criterios:

- Reconocer que el ser humano es un ser natural, corporal, espiritual, con necesidades y con conciencia refleja, es decir, con capacidad de discernir, reflexionar y tomar decisiones.

- El ser humano es un ser de relaciones. El circuito básico de la vida sostenible es la relación de calidad del hombre consigo mismo, con los otros seres humanos y con la naturaleza.

- La vida humana es posible si se respeta y se mantiene la armonía de este circuito: naturaleza–sujeto–sociedad. No hay vida posible si no se educa en una relación responsable y de calidad del hombre con la naturaleza, consigo mismo y con los otros seres humanos. El desarraigo, la división y la negación de este circuito natural significa la muerte.

Por eso, el sentido de la formación es el desarrollo de una pedagogía en la vida como una forma de promoverla, de acompañarla en la acción del ser humano, en el cuidado y gestión de ella, convirtiéndose en el método que la analiza y la hace posible. El criterio último de este método es la vida del ser humano, de la naturaleza y del cosmos (Ecuador, 2012).

Por esta razón, el punto de partida de la estrategia educativa es la relación del "sujeto campesino rural" con su entorno inmediato y con el mundo. Un sujeto situado en el territorio, vivencial, con necesidades, experiencias, sueños, frustraciones, problemas de su existencia y de la condición humana; un sujeto que se autoafirme en su autonomía y simultáneamente sea dialógico con el otro y con el mundo, como lo dijimos anteriormente. Es una apuesta al proceso y despliegue de las potencialidades y capaci-

dades del sujeto, una posibilidad aún mayor de realizar la misión como ser en la vida.

La primera exigencia del buen vivir en la educación es la expansión de la consciencia. Nos educamos para muchas cosas, pero, sobre todo, para la vida. Para aprender a vivir, para aprender a aprender. Es decir que la vida misma es un proceso permanente de educación y nunca dejamos de educarnos. Aprendemos con la enseñanza formal, pero también, aprendemos en el día a día, en la cotidianidad de la experiencia personal y social.

Aprender a vivir para vivir significa aprender a gozar en la plenitud de la vida, es vivir para realizarse, es vivir intensamente, vivir el amor, vivir en comunidad, vivir en comunión, vivir en convivencia, vivir en paz, vivir jugando, vivir estéticamente, vivir éticamente, vivir afectivamente, vivir racionalmente, vivir decidiendo su propia vida, vivir insertándose en el destino, de la humanidad y del planeta. Es vivir responsablemente con la vida misma, es vivir en la consonancia que exige la vida, como se testifica en el propósito del proceso de formación: "formar sujetos campesinos integrales en armonía con la vida misma".

El principio ético del proceso pedagógico

La construcción de los planes de vida se centra en el crecimiento humano y el cuidado de la vida; en esta, el desarrollo humano es una condición para la convivencia. Esto lo asumimos de manera integral, donde el proceso educativo es indispensable para la creación de condiciones específicas que permiten una vida plena. No es posible la convivencia sin una dimensión ética, pues esta resulta fundamental en el proceso pedagógico.

Afirmar que ponemos al ser humano en el centro de nuestro trabajo es apostar por la dignidad humana. Se trata de promover la vida con dignidad, frente a las tendencias deshumanizantes del mundo contemporáneo, las cuales ponen en peligro la supervivencia de cada individuo o, peor aún, la suprimen. Lo que muchos llaman progreso no solo no ha contribuido en la disminución de la competencia y la guerra en el mundo, sino que se ha incrementado la deshumanización y la capacidad para eliminar la vida.

Frente a esta economía sin ética no queda sino una salida: re-humanizar la acción del ser humano afirmando con absoluta decisión la opción por

la vida digna en comunión con la naturaleza. Camino que exige coraje, fraternidad y esperanza; hacerlo es iniciar un proceso pedagógico, ecológico de transformación de esta realidad para satisfacer las necesidades, construyendo sentidos de vida digna para todos los ciudadanos y ciudadanas.

Entendiendo la dignidad humana como el valor absoluto de cada persona, y que es un fin en sí mismo y no puede ser utilizada, ni dominada, ni manipulada como si fuera un medio para obtener los intereses de otros. Podemos afirmar que la dignidad no puede hacerse crecer, no aumenta en las personas por el crecimiento económico de un país ni por los estudios que estas hagan. La dignidad no puede ser desarrollada, lo que se desarrolla son las condiciones para que cada persona pueda proteger y expresar libremente su propia manera de cómo quiere vivir este absoluto (de Roux, 2009). La dignidad humana es la conciencia que aparece en el ser humano cuando nos asumimos como personas no negociables, no transferibles, no sustituibles y cuando se asume la inmensa responsabilidad de ser coherentes con ese valor, para protegerlo por encima de todo, al lado de todos los demás seres. Se trata, en definitiva, de aumentarle el valor a las condiciones de la vida humana.



Principios pedagógicos

Cada uno de los pasos que se den en este camino corresponde con las perspectivas pedagógicas propias del territorio y los procesos organizativos de la región. En este sentido, es importante que la propuesta recoja los principios de la "Educación Popular", pero también, hay que tener en cuenta que se trata de una región compartida entre campesinos e indígenas, y que sus experiencias educativas suelen estar atravesadas por la práctica y la acción permanente. Es así, por ejemplo, como los niños y las niñas se educan cuidando la huerta o ayudando a sus padres a labrar la tierra. No se sientan a hablar sobre las semillas o del proceso del cultivo; toman un azadón y, con la orientación y cuidado de un adulto, lo hacen y al hacerlo hablan y reflexionan, no solo del trabajo, también de los valores, de la memoria, de todo. En la acción permanente y colectiva se realiza la educación en los pueblos campesinos e indígenas.

Teniendo en cuenta estos elementos, se parte de principios pedagógicos que darán forma a cada uno de los productos, pasos y estrategias de este Programa de la siguiente forma:



- **El encuentro y la acción como escenario educativo:** los ejercicios y herramientas planteados en este Programa de formación deberán ser adaptables para ser desarrollados en los espacios de encuentro y acción de las organizaciones comunitarias y movimientos sociales de la región. En esa medida, cada ejercicio no deberá exceder las tres horas de duración y deberán contar con la opción de adecuarse a las temáticas de cada momento o lugar.

- **La acción como resultado / Educación para la acción:** uno de los rasgos culturales comunes de las comunidades campesinas e indígenas de la región es lo que podríamos llamar su pragmatismo. Es por esto que la reflexión siempre deberá ir acompañada de la acción, no solo porque ellas se nutran mutuamente, en la medida en que en la acción nacen nuevas preguntas para la reflexión y en la reflexión, sino porque se construyen nuevas ideas para la acción. También es importante la acción como estrategia para mantener la motivación y vinculación de las personas y organizaciones con el proceso educativo ya que, si ellos no dan resultados observables más allá de la apropiación de conocimientos –seguramente desde las perspectivas de las comunidades de la región– no tendrán mayor sentido. En palabras más castizas, podríamos decir que en las pedagogías campesinas e indígenas la educación que solo invita a pensar, sin traducirse en práctica "no sirven para nada".

- **Análisis crítico del contexto:** la educación no existe en abstracto, ocurre en territorios y contextos específicos a los que se debe adecuar permanentemente para poder cumplir con uno de los requisitos fundamentales de la pedagogía desde la perspectiva de la Educación Popular, la pertinencia. Solo aprendemos de aquello que nos interesa, de aquello que necesitamos y, de cierta forma, atraviesa nuestras vidas. Es por esto que debemos analizar permanentemente los contextos de las comunidades a quienes se dirigen nuestros procesos educativos, para que ellos respondan a sus propios intereses, conflictos, sueños y necesidades.

- **Perspectiva crítica de la educación:** desde la perspectiva de la Educación Popular, la educación formal que se imparte a nivel institucional tiene como función la reproducción de las formas de

dominación y exclusión que se encuentran en el corazón del modelo económico y político establecido. Por esto, sus procesos parten de una crítica permanente en torno a estas prácticas educativas institucionalizadas, comenzando por los roles que dividen a los grupos entre "docentes que tienen el conocimiento" y "alumnos que no lo tienen". Es a esta relación entre un profesor "iluminado" que consigna su saber en un alumno "vacío" de conocimiento, a lo que Paulo Freire llamaría educación bancaria (Freire, 1999). En su lugar, propone una educación liberadora en la que todos y todas seamos educadores y educandos a la vez, en la que *nadie se eduque solo, nadie eduque a nadie y todos y todas nos eduquemos en comunidad.*

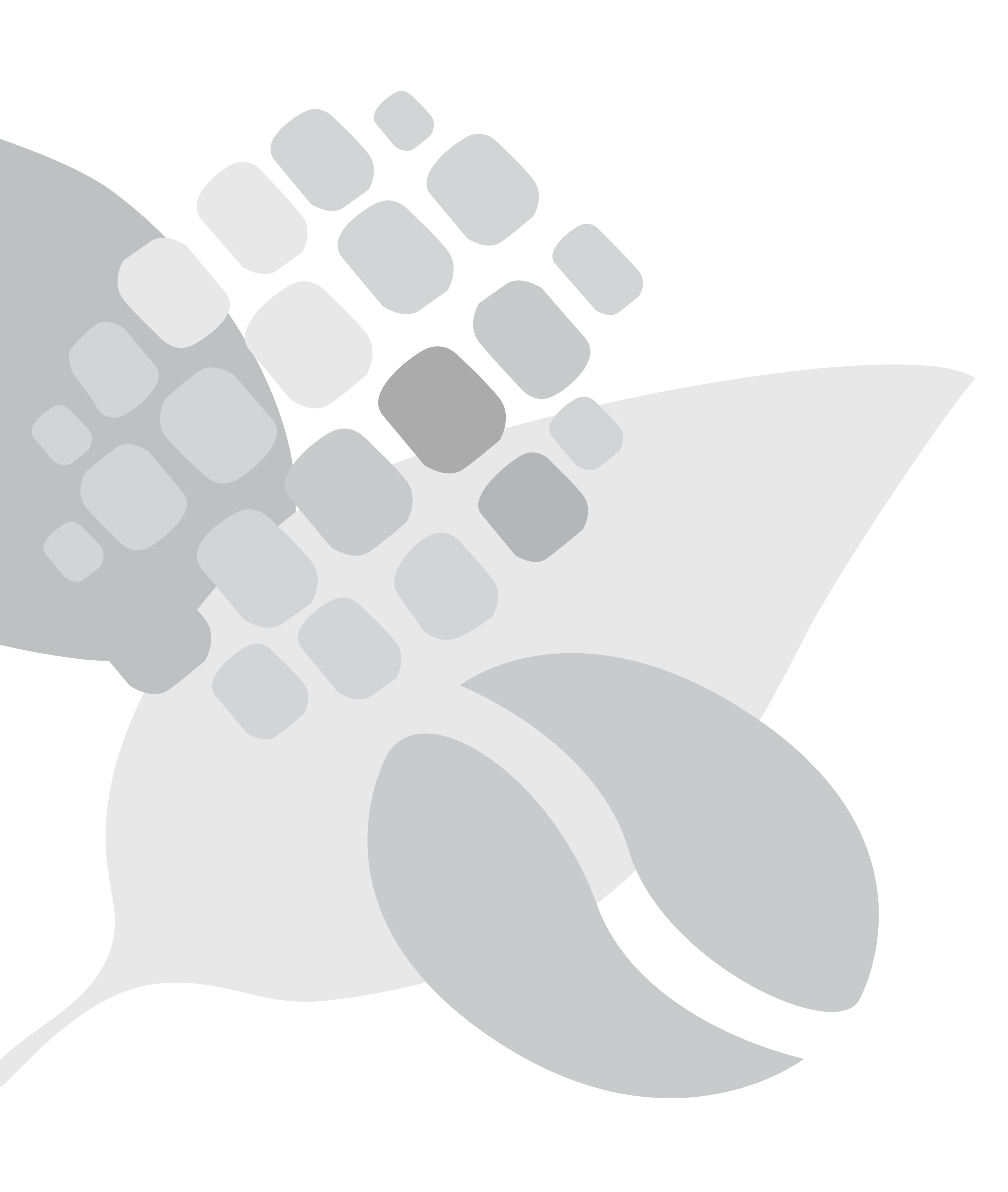
- **Diálogo de saberes:** en coherencia con lo anterior, la educación popular construye una perspectiva epistemológica desde lo que se conoce como el Diálogo de saberes. No hay un saber más o menos válido que otro, no hay ninguno que merezca un lugar más alto o uno más bajo, en la educación popular todos los saberes son invitados al diálogo horizontal y creativo.

- **Metodologías dialógicas y participativas:** esta forma de conocer el mundo desde el "Diálogo de saberes" también debe concretarse en metodologías coherentes que inviten a participar, dialogar, proponer y actuar, disolviendo en los escenarios pedagógicos por medio de la lúdica y la didáctica, las fronteras y barreras sociales que nos impiden relacionarnos de manera horizontal en nuestra vida diaria. Es por esto que recurriremos permanentemente al juego, al arte y a la ficción, como formas de abstracción de los sistemas de normas establecidos que organizan de forma vertical, individualizante y excluyente de nuestras formas de relacionarnos con las demás personas, así como la manera en que construimos, compartimos y nos apropiamos del conocimiento.

- **Transformación de subjetividades:** el propósito de los procesos pedagógicos, desde la perspectiva de la Educación Popular, es la transformación de subjetividades hacia nuevas formas que propicien la conformación de sujetos críticos y transformadores que se empoderen de su propia historia. En esa medida, sus objetivos pedagógicos trascienden la memorización y apropiación de conocimientos y valores, para soñar con la transformación de las



formas de ser, hacer, pensar y sentir de las personas que hacen parte de sus procesos. ¿Cuál es ese sujeto que soñamos?, ¿hacia dónde debe apuntar esa transformación? Estas serán las preguntas que deberemos plantear a las comunidades y organizaciones del territorio durante los primeros pasos de nuestra estrategia pedagógica.





METODOLOGÍA

El camino a seguir en el proceso de aprendizaje tiene varios escenarios. Primero, reconocer la *minga* como escenario de la construcción de los saberes del territorio; segundo, dar espacio al desarrollo pedagógico como dinámica y proceso de aprendizaje desde las necesidades y pasiones de los aprendientes; tercero, construir de una caja de herramientas.

La *minga* como lugar de construcción del saber

La palabra *minga* tiene su raíz en el *quechua* "mink'a", que se refiere a la forma como las comunidades indígenas andinas llamaban al trabajo agrícola colectivo para el beneficio general de la comunidad (RAE, 2018). Por extensión, la palabra se ha utilizado para referirse a trabajos comunitarios para ayudarse unos a otros o al accionar de carácter colectivo en busca de un fin común.

La *minga* es una forma de organización comunitaria que sustenta lazos en la comunidad, fortalece la identidad, la solidaridad y la capacidad de articulación en torno a un objetivo común. Participar de las mingas hace parte de la vida comunitaria campesina y de su identidad, pues la comunidad se construye con las experiencias de vida compartidas, los saberes, los dones, los talentos y recursos de cada persona, de cada familia. Superando el individualismo, en la *minga*, se comparten ideas, saberes, comida, alegría.

Para el Programa de formación, la *minga de saberes* se entiende como la reunión de personas que se han propuesto compartir y construir conocimiento sobre asuntos de interés común, partiendo de sus propias experiencias o de otros/as y buscando fortalecer sus procesos personales y colectivos para la transformación y defensa del territorio.

La *minga de saberes* no parte de cero, por el contrario, en ella se reconoce que existe una experiencia y conocimiento acumulado en las personas

y comunidades de la región. La *minga* permite recoger e intercambiar el conocimiento existente respecto a cómo organizarse y consolidar nuevos liderazgos de hombres y mujeres, cómo producir para la sostenibilidad del territorio y el respeto del ambiente, cómo participar e incidir políticamente.

La metodología de la *minga de saberes* va de la mano de metodologías propias que se han construido en el territorio, permitiendo la participación horizontal, el reconocimiento del otro, el fortalecimiento de las capacidades y la réplica del conocimiento adquirido. Permitirá a su vez, el intercambio entre subregiones, la "visitancia" y el reconocimiento del territorio, los encuentros de las organizaciones, las ferias de productos y el diálogo de saberes. Ello favorecerá la articulación de las organizaciones y de los liderazgos en el territorio para fortalecer la unidad de lucha; esto es, consolidar el tejido social y la construcción de una visión colectiva de región e identidad territorial.

La dinámica pedagógica

La dinámica pedagógica del proceso, entre otros aspectos, abarca los siguientes: el sujeto campesino y lo subjetivo como generador de nuevas interrelaciones procesuales; el riesgo utópico como elemento dinamizador del proceso; la apropiación e interiorización del sentido del proceso; la producción como retroalimentación del proceso.

El sujeto y lo subjetivo generador de nuevas interrelaciones

Todo proceso humano por su misma índole es siempre imprevisible, por ello todos tienen características tales como: paradojales, holísticos, sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos. Si bien podemos afirmar que algunos de sus resultados pueden preverse y, consecuentemente, planificarse, la mayor parte de ellos no tienen explicación racional debido a su carácter fortuito y ocasional, pero sobre todo porque en su desarrollo entran en juego componentes *emocionales y afectivos* que dan lugar a relaciones nuevas, muchas de ellas inéditas, sorpresivas y motivantes.

Conviene insistir que el proceso a preocuparnos es el resultado de la interacción y cooperación de un determinado número de sujetos que actúan subjetivamente en el marco de las exigencias de su propia realidad.

El ser sujetos implica necesariamente ser subjetivos. Nadie puede ser pedagógicamente participante desde la objetividad. Sin esa subjetividad, o relación intersubjetiva, el proceso no existiría. Desde este énfasis, nos vemos obligados a definir el proceso como la intercomunicación subjetiva que lleva al grupo a solucionar sus necesidades básicas.

Esa relación subjetiva es el componente que da sentido a los planes de vida, que relaciona subjetividad-participación, conformado, en consecuencia, la trama existencial de intensa significación para los participantes del proceso, donde cada uno se re-significa a sí mismo, encontrado y dando sentido a sus planes de vida (Ciriza, et al., 1992).

Las interrelaciones subjetivas, por ser imprevisibles, espontáneas y generadas en el devenir del proceso, crean la tensión sinérgica como la fuerza que activa y actualiza la dinámica del proceso.

Un énfasis a tener en cuenta es la dimensión afectiva, emocional y sensible de las relaciones intersubjetivas. Esta dimensión intuitiva y emotiva posibilita acelerar la integración e involucramiento de los participantes mediante el interés, compromiso, y actitudes positivas que hacen posible esos saltos cualitativos del proceso sinérgico. Para Maturana, lo afectivo no es ni más ni menos que "[...] el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros. El amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a él". En síntesis, la dinámica pedagógica deberá tener muy presente estos tres énfasis de las relaciones subjetivas: la tensión sinérgica, las comunicaciones y el involucramiento afectivo (Maturana, 2002).

La apropiación del sentido

La emotividad como propulsora del proceso, así como la coyuntura del caminar, no significa, en modo alguno que el proceso sea un caminar sin sentido. Cuando los aprendientes de un grupo encuentran sentido en su accionar y su caminar, el proceso tiene su meta asegurada. El sentido verdadero no le viene dado al grupo, sino que es el resultado de su lucha cotidiana, en su aquí y ahora, para el logro de mejores condiciones de vida. Desde este punto de vista todo proceso representa siempre el intento de encontrar un sentido con el otro, en las relaciones, las actividades y los resultados. Solo así el proceso tiene sentido para los participantes.

La producción como necesidad del proceso

El proceso de construcción de los planes de vida encuentra su razón de ser y su explicación en la formulación desde las necesidades y deseos de los pobladores del territorio. En la producción se juega el sentido pedagógico del proceso. La dinámica pedagógica a la que nos referimos luego tiene como función esencial la de facilitar la obtención de los productos más adecuados a los distintos momentos de los planes de vida. Los productos no se inventan, sino que son exigidos por el desarrollo del proceso y por la formulación de las demandas que no pueden ni deben ser vistas como un producto final sino como la acumulación de resultados.

Ahora bien, pedagógicamente hablando, los productos deberán ser:

- **Tangibles:** que pueden ser sentidos por los participantes.
- **Interrelacionados:** productos inconexos mantendrán la dinámica del proceso.
- **Participativos:** no ser fruto de la imposición de un líder sino resultado de la interacción grupal.
- **Holísticos:** por su dimensión integradora y global tanto del enfoque, como de la solución de los problemas del grupo.

La construcción de una caja de herramientas

La construcción de una caja de herramientas pedagógicas y didácticas, que faciliten las acciones del Programa de formación en el territorio, consta de 7 pasos:

- **Paso 1. Reconocimiento y caracterización de las prácticas pedagógicas propias de la región:** no hay una sola forma de aprender, cada comunidad, cada grupo social, de acuerdo con sus propias características culturales, sociales, políticas y ambientales va generando a lo largo de la historia sus propias dinámicas educativas. No podremos construir una misma propuesta para un grupo de estudiantes universitarios que una para un grupo de niños y niñas desescolarizados, así como tampoco para un grupo de personas mayores de una comunidad indígena, cada quien se apropia del



mundo y del conocimiento de distintas formas. Es por ello, que nuestro primer paso es el reconocimiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje propias de las comunidades de la región, de manera tal que nos permita complementar y profundizar los principios pedagógicos aquí planteados.

Paso 2. Reconocimiento de saberes, sabedoras y necesidades de saber: después de reconocer las dinámicas educativas propias de la región, pasaremos a nuestro segundo paso, el cual consiste en identificar qué tipos de saber necesitan los procesos de la región y dónde se encuentran estos saberes. A esto lo llamamos reconocimiento de saberes, sabedoras y necesidades de saber.

Paso 3. Sistematización del saber: después de reconocer dónde se encuentra cada saber, procederemos a sistematizarlo. Esto implica la realización de entrevistas o una serie de conversaciones con una o varias personas conocedoras de un tema, puede ser un grupo de madres comunitarias, con quienes sistematizaremos saberes en torno a la crianza y educación comunitaria de niños y niñas; o con una organización, como es en el caso del CINEP/PPP en cuestión de los Derechos Humanos. Así pues, después de identificar el saber específico que se desee vincular con la estrategia pedagógica, procederemos a realizar las entrevistas necesarias y luego redactar, como producto final de este proceso, un documento soporte –descrito más adelante– y que será el insumo principal para la construcción de cada módulo y caja de herramientas de la estrategia. En caso de no poder realizar las entrevistas, por cuestiones de tiempo o cuando la persona u organización así lo prefiera, se construirá un formato para que cada una de ellos lo diligencie por sí mismo, el cual deberá adjuntar documentos y otros formatos de información como videos y audios que puedan ayudar a complementar la información para la construcción del módulo.

Paso 4. Construcción de herramientas didácticas y comunicativas para la enseñanza aprendizaje del saber: después de sistematizar el respectivo saber, pasaremos a diseñar las herramientas didácticas del módulo del tema. Estas serán de diferentes tipos; de esta forma, podrán amoldarse a otros escenarios y necesidades educativas. Entre estos tipos se incluirán: didácticas para la sensibilización en torno a cada tema, propiciar la construcción colectiva de saber

y el diálogo de saberes, construcción colectiva de propuestas de acción, reconocimiento del territorio y contextos.

Paso 5. Validación/retroalimentación: teniendo en cuenta que en este proceso confluyen diferentes actores, como el CINEP/PPP, Fundesuma, Pastoral Social de la Tierra, Red de Guardianes de Semilla de Vida, todas las herramientas construidas en el marco de esta iniciativa serán sujetas a un proceso de validación y retroalimentación que consiste en la revisión y complementación colectiva de cada una de ellas. Para este fin, podremos recurrir a dos caminos distintos de acuerdo con los tiempos del proceso: El primero de ellos es la realización del ejercicio con un grupo de personas seleccionadas por las organizaciones participantes para que así, después de vivir la experiencia del ejercicio, puedan aportar sus comentarios y sugerencias. El segundo de los caminos, en caso tal de que el tiempo no permita la realización del ejercicio, será la realización de un grupo focal donde se presenten las propuestas y se discutan posibles formas de mejorarlas y aplicarlas. En caso tal de no ser posible la realización del grupo focal, cada propuesta será compartida con el representante de cada una de las organizaciones acompañada de un formato de recolección de impresiones y sugerencias. De esta forma, todas nuestras propuestas serán expuestas, discutidas y retroalimentadas por las organizaciones que hacen parte del proceso antes de llevarlas definitivamente al funcionamiento.

Paso 6. Formación de formadores y formadoras: después de que las propuestas hayan sido validadas y retroalimentadas, comenzaremos un proceso de formación a formadores y formadoras, encaminado a desarrollar y fortalecer los conocimientos, habilidades y prácticas necesarias para su aplicación en diferentes contextos.

Paso 7. Aplicación: el séptimo y último paso consistirá en la aplicación de las propuestas en los diferentes escenarios educativos y su permanente sistematización. Cada oportunidad en su aplicación permitirá fortalecer y enriquecer las mismas a partir de los aportes de los y las participantes.



PROCESOS
QUE HACEN PARTE DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

- **Encuentros de Mujeres Campesinas para la Prevención de las Violencias Basadas en Género**: estos espacios tienen como objetivo generar momentos de encuentro entre las mujeres campesinas para el reconocimiento de los diferentes tipos de violencia hacia las mujeres, conocer rutas para la protección y la atención de las mujeres víctimas de violencia y brindar herramientas a las mujeres campesinas para su empoderamiento en la exigibilidad de derechos. Dichos espacios son para reflexionar sobre algunos de los aspectos de la vida cotidiana de las mujeres en los que se ejerce violencia de género, tales como: la educación, el diálogo con la institucionalidad, la salud, la recreación, la economía, entre otros.

- **Diplomado. Campesinado con derechos: ¡Sembrando identidad, cosechando paz!**: este diplomado es fruto de una articulación entre el Instituto de Estudios Interculturales de la Universidad Javeriana de Cali, El Cinep y Fundesuma para adelantar un proceso de formación y fortalecimiento organizativo para la Junta de Gobierno Campesino del Macizo y las organizaciones del norte de Nariño. El objetivo del diplomado es empoderar a líderes y lideresas en la exigibilidad de derechos y el desarrollo de propuestas que permitan avanzar en el reconocimiento campesinado y la importancia de su territorio y sus territorialidades.

- **Programa de formación a monitores "planes de vida para el buen vivir"**: este proceso es una iniciativa de trabajo conjunto entre el convenio Construyendo Paz con Equidad desde Nariño y La Pastoral Social de la Tierra – Diócesis de Pasto, que han priorizado el fortalecimiento de conocimientos como: género, exigibilidad de derechos, construcción de paz, capacidades humanas y fortalecimiento de la identidad campesina y que visibiliza sus apuestas y potencialidades para la transformación de territorio y la construcción de paz. Esto,

en línea de construir y actualizar los planes de vida familiares y veredales con un enfoque de derechos.

- **Escuela juvenil de liderazgo**: este componente ha articulado tres procesos juveniles en el departamento de Nariño: por un lado se ha fortalecido a Macizo Joven del CIMA en el norte y a los procesos municipales del CIGA en el centro del departamento. Esta articulación ha facilitado que en la cordillera surja un nuevo proceso con jóvenes en el municipio de Los Andes. Los temas que se han abordado en esta escuela son: DHESCA y movilización social; liderazgo y resolución de conflicto; género y nuevas masculinidades.

- **Campamento de formación de liderazgos juveniles - "Construyendo territorio desde diferentes miradas"**: Los campamentos juveniles son la estrategia para fortalecer y activar la participación de los y las jóvenes en las distintas realidades y retos de los diversos territorios y, a la vez, reconocer su rol determinante en la transformación de la realidad y fortalecimiento comunitario. Esto, a través de potenciar capacidades desde el liderazgo, temáticas como: género, exigibilidad de derechos, construcción de paz, capacidades humanas y fortalecimiento de la identidad campesina, visibilizando sus apuestas y potencialidades para la transformación de territorio y la construcción de paz, materializados en sus planes de vida personales, familiares y veredales.

- **Introducción al Diseño Agroecológico:** Este proceso consta de 10 módulos enfocados a agroecología, alimentación sana, conservación y recuperación de semillas nativas, economía de la solidaridad. Como parte de la "realización de encuentros de capacitación y formación a las mujeres de las organizaciones de base en diversificación productiva de sistemas agropecuarios".

- **Grupos de ahorro y crédito:** Estos grupos hacen parte de las "Jornadas de acompañamiento a la conformación y consolidación de Grupos Auto-Gestionados de Ahorro y Crédito" mediante tres acompañamientos para la sensibilización del sistema financiero, reglas de "agua" para el correcto funcionamiento de los fondos de ahorro y crédito y formación en manejo de formatos físicos y digitales para el manejo financiero de los fondos.

“Narrar la Tierra” colectivos de comunicación: es una propuesta pedagógica, participativa y comunitaria, que busca ser un espacio donde lideresas y líderes, niños, jóvenes y adultos, de las comunidades campesinas e indígenas de la zona centro, norte y occidente de Nariño reflexionen de manera conjunta y movilicen sus saberes y prácticas con miras a la conformación de colectivos de comunicación. Con esta estrategia, se aporta al fortalecimiento de sus capacidades y el acompañamiento en la producción de piezas de y para el Convenio, como resultado de los diferentes procesos que se acompañan.





BIBLIOGRAFÍA

Bohn, D. (2001). *Sobre el Diálogo.* Barcelona. Editorial Kairos.

Claxton, G. (1984). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. España: Alianza editorial.

Ciriza, A., Fernández, E., Prieto, D., Gutiérrez, F. (1992). *El Discurso Pedagógico.* RNTC.

De Roux S.J., F. (2009) Ceremonia de graduación de los estudiantes de los Andes. Bogotá, 21 de marzo de 2009. Recuperado de https://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/dircurso_de_grado_antonio_de_roux_uniandino.pdf

Gutiérrez, F. (1999). *La Mediación Pedagógica*. Argentina: Ediciones Ciccus.

Gutiérrez, F. y Prieto, D. (1994). *Mediación Pedagógica para la Educación Popular,* RNTC.

Gutiérrez, E. (2008). La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Claves para su comprensión y pistas para una prospectiva. UNESCO. http://www.cerlalc.org/Prospectiva/Eduardo_Gutierrez.pdf

Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

Hathaway, M. y Boff, L. (2014). *El tao de la liberación. Una ecologia de la tranformación*. Madrid: Editorial Trotta.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro. CEPAUR.* Santiago de Chile: Biblioteca CF+S

Maturana, H. (2002). *Transformación de la convivencia*. Santiago de Chile, Ediciones Dolmen.

Morales, M. A., Lenoir, Y., y Jean, V. (2012). Dispositivos Didácticos en la Enseñanza Primaria de Quebec. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(3), 115-132

Osorio, F. E., Jaramillo, O. y Orjuela, A. (febrero de 2011). Jóvenes rurales: Identidades y territorialidades contradictorias. Algunas reflexiones desde la realidad colombiana. Recuperado de: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Centro_Atico/pruebas2/boletin_ojj/recursos_ojj2/OJJ_Tema%20central_b1.pdf

Osorio, J. y Winstein. L. (1993). *El Corazón del Arco Iris.* Editores CEAAL. Santiago de Chile.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española. Recuperado el 18 de abril de 2018 de http://www.rae.es/rae.html

Ecuador, C. (2012). *Educación para el buen vivir.* Quito.

Ministerio de Educación Nacional (2007). Guía 28. Aprendizajes para mejorar. Guía para la gestión de buenas prácticas. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-124660_archivo_pdf.pdf

Prosierra, F. (s.f.). *Propuesta de trabajo con la comunidad canta rana*. Sierra Nevada de Santa Marta.



El Convenio "Construyendo paz con Equidad desde Nariño" se propuso desarrollar un programa de formación orientado al fortalecimiento del liderazgo de las mujeres campesinas e indígenas y sus organizaciones. Este programa de formación incorpora los principios de la educación popular, aplicados a contextos rurales, y combina herramientas investigativas, pedagógicas y didácticas que promuevan la construcción colectiva de conocimiento.





















